

# Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Empirische Analysen zu *Translanguaging*-Prozessen

Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen (Siegen) & Ramona Schneider (Siegburg)

## Abstract

Communication situations in multilingual projects are characterised by unequal linguistic competence of the participants – concerning L1 and/or other languages (LX). We will analyse data from a virtual project of the University of Siegen and the *Sorbonne Nouvelle – Paris 3* to see which use of semiotic repertoires or forms of translanguaging occur. For this purpose, we refer to the international discourse on translanguaging to analyse project data and elicit strategies of translanguaging (cf. García & Wei, 2014; Otheguy, García, & Reid, 2015; Wei, 2018).

**Key terms:** translanguaging; foreign language teacher education; digital learning

## Résumé

Les situations de communication dans les projets multilingues se caractérisent par des compétences linguistiques inégales des participants – concernant la L1 et/ou d'autres langues (LX). Nous allons analyser des données provenant d'un projet virtuel de l'Université de Siegen et de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 pour voir quels sont les différents types d'usage du répertoire sémiotique ou des formes de translinguisme. À cette fin, nous recourons au discours international par rapport au translinguisme pour analyser des données du projet et pour éliciter des stratégies de translinguisme (cf. García & Wei, 2014; Otheguy, García, & Reid, 2015; Wei, 2018).

**Termes clés :** translinguisme ; formation des enseignants de langues ; apprentissage numérique

## 1. Das universitäre Lehrprojekt

Das untersuchte Lehrprojekt CONFORME (cognition, émotions et médiations en formation des enseignants de langue) wurde 2014-2015 als binationales, mehrsprachiges, virtuelles Projekt in Kooperation der Universität Siegen und der *Sorbonne Nouvelle – Paris 3* durchgeführt. Insgesamt nahmen 54 Studierende beider Universitäten teil. Thematisch widmete sich das Projekt Emotionen und Selbstkonzepten in der Professionalisierung von zukünftigen Französischlehrenden für den Schulkontext in Deutschland und Französisch-als-Fremd- und Zweitsprache im französischen schulischen und außerschulischen Bildungssystem (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016; 2018; Brudermann et al., 2018). Die Mehrsprachigkeit war auf mehreren Ebenen organisatorisch präsent: durch die mit 30 Sprachen<sup>1</sup> heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer\*innen sowie durch die

---

<sup>1</sup> Die Studierenden aus Deutschland mit den Pseudonymen Antonia, Emira, Laura, Leonie und Luisa, aus deren Daten nachfolgend zitiert wird, geben als L1 Deutsch an, die Studentinnen Emira und Leyla nennen Deutsch und Türkisch als L1. Von den Studierenden aus Frankreich, aus deren Daten zitiert wird, geben Julian, Lilie, Noah und Zoé als L1 Französisch an, Liz, Vero und Viola sprechen die L1 Spanisch, Mimi und Qiang nennen als L1 Chinesisch, Stella hat die L1 Arabisch und Leila Arabisch und Französisch. Von den insgesamt 54 Studierenden, die am Projekt teilgenommen haben, sprechen als L1 18 Personen Französisch, 11 Deutsch, 7 Chinesisch, je 4 Spanisch, Türkisch und Russisch, je 2 Portugiesisch, Arabisch und Englisch, je 1 Italienisch, Kreolisch und Persisch. Neben ihrer L1 beherrschen im Projekt 45 Studierende Englisch, 33 Französisch, 13

Verwendung der vier Projektsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch. So stand ein Teil der Projektmaterialien in diesen vier Sprachen zur Verfügung und die Studierenden waren frei, in welcher dieser Sprachen sie die Aufgaben bearbeiten und miteinander kommunizieren wollten. Die Sprachenwahl stand im Zusammenhang mit der mehrsprachigen Expertise des Teams. Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch waren auch als L1 und LX<sup>2</sup> relativ stark bei den Studierenden vertreten. Französisch stellte die gemeinsame Lingua franca der zukünftigen Französischlehrenden dar und wurde mindestens auf einem B2-Niveau oder sogar auf einem C-Niveau beherrscht. Weitere Sprachen konnten in der Planungsphase nicht antizipiert werden, da die Anmeldung der Studierenden kurz vor Projektstart stattfand. Die Studierenden wurden aber darauf hingewiesen, dass sie Texte in weiteren als den Projektsprachen für ihre Arbeit heranziehen konnten.

Die Aufgabe<sup>3</sup> der Studierenden bestand u.a. darin, über eine Projektplattform sowie Kommunikationsmedien nach Wahl der Studierenden (Mail, Skype, Facebook etc.) in Teams von vier bis fünf Teilnehmer\*innen beider Institutionen gemeinsame wissenschaftliche Synthesen zu verfassen. Für diese Synthesen reflektierten die Studierenden zunächst individuell und in der Gruppe folgende Fragen: „Mit welchen Lernenden würden Sie gerne zusammenarbeiten?“<sup>4</sup> und „Gab es in Ihrem Sprachlernprozess Lehrende, die ein positives/negatives Vorbild für Sie waren?“<sup>5</sup>. Im Anschluss daran erfolgte die Lektüre der wissenschaftlichen Texte. Beim Verfassen der Synthese sollten die Studierenden die Eingangsfragen aufgreifen und sie mit theoretischen Konzepten aus den Texten verknüpfen.

Mit dem Ziel der Konzeption weiterer Projekte und im Lichte zunehmender Diskurse um postmoderne Sprachbegriffe wie dem *Translanguaging* ist es im Nachgang des Projektes interessant, dies unter einer neuen Fragestellung zu betrachten und zu untersuchen, ob und wie die Studierenden von ihren semiotischen Repertoires und den bereitgestellten Ressourcen Gebrauch machten. Entsprechend und auch auf Basis der in diesem Artikel präsentierten Auswertung wurde inzwischen ein Folgeprojekt mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* pilotiert (vgl. ViMuLEnc Projekt, Abendroth-Timmer/Hennig-Klein, i.V.).

Nachfolgend wird daher der Diskurs um *Translanguaging* (vgl. Otheguy, García, & Reid, 2015; Wei, 2018) aufgegriffen. Es werden sodann Projektdaten analysiert (vgl. Schneider, 2020) um schließlich *Translanguaging*-Strategien zu ermitteln, die auf universitäre oder schulische Lehrprojekte übertragen werden können.

---

Spanisch, 9 Italienisch, 5 Deutsch, je 3 Finnisch, Japanisch und Koreanisch, 2 Portugiesisch, je 1 Tschechisch, Polnisch oder Vietnamesisch (s. a. Schneider, 2020, S. 150).

<sup>2</sup> Wir unterscheiden gemäß Dewaele (2018) zwischen L1 als erst gelernter Sprachen und LX als nachfolgend gelernter Sprachen.

<sup>3</sup> Detailliertes Projektmaterial mit sämtlichen Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien sowie bibliographische Angaben zu den bereitgestellten wissenschaftlichen Texten siehe Schneider (2020, S. 393-403) mit Erläuterungen in englischer und französischer Sprache.

<sup>4</sup> Im französischen Original: *Avec quel type d'apprenants aimeriez-vous travailler ?*

<sup>5</sup> Im französischen Original: *Y-a-t-il des enseignants qui vous ont fait une impression (dé)favorable au cours de votre apprentissage d'une langue ?*

## 2. Translanguaging

### 2.1 Translanguaging im Rahmen eines ganzheitlichen Kommunikationsmodells

*Translanguaging* ist ein Konzept pädagogischen Ursprungs (vgl. Williams, 1994) und bezogen auf die Hybridität von Sprachen und Kulturen verbunden mit der von Welsch (1999) initiierten Debatte um Transkulturalität. Es zielt die gleichwertige Stärkung mehrerer im Unterricht verwendeter Sprachen an und fokussiert die mehrsprachige Praxis der Lernenden (vgl. McAllister & Narcy-Combes, 2020, S. 62). Das Konzept folgt der Annahme, dass Spracherwerb immer ein integrativer Prozess ist, der sämtliche mehrsprachigen Ressourcen der Sprachnutzer\*innen betrifft. Damit wird die Existenz von Einzelsprachen nicht negiert, sondern es wird der Fokus auf die mentale sprachliche Konstruktion und die Performanz der individuellen Nutzung eines komplexen semiotischen Repertoires im Sinne von *languaging* betont. Insofern versteht der *Translanguaging*-Ansatz „Mehrsprachigkeit [...] als ein Kontinuum, wobei keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen angenommen werden. [...] Ausgangspunkt für sprachtheoretische Überlegungen ist damit nicht die als artifiziell zu verstehende kodifizierte Norm von Einzelsprachen, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten“ (Gantefort 2020, S. 202). Es geht also um *doing languages* bzw. Sprachgebrauch als Handeln. Sprachlernbiographien werden als komplex und dynamisch verstanden, wobei die Grenzen zwischen L1 und weiteren Sprachen verschwimmen (vgl. García & Wei, 2014, S. 69). So entsteht durch Mobilitätsprozesse oder sich verändernde Bezugspersonen und Bezugskontexte (Bildungsinstitutionen, Arbeitsumfeld etc.) ein individuelles semiotisches Repertoire. Gemäß De Fina & Perrino (2013, S. 510) können daher weder Sprechgemeinschaften noch kommunikative Praktiken als homogen oder fest an Räume und Kontexte geknüpft werden. Meier (2017, S. 135) spricht von einem *multilingual turn* und stellt gemäß diesem Sprachbegriff fest:

In sum, an alternative understanding has developed over the last 35 years or so, which views languages [...] as an integrated, crosslingual, dynamic and multimodal semiotic system, as translocal and mobile resources owned by those who use them to engage in practice in a contact zone.

Auf Basis dieser Annahmen überschreitet das Konzept des *Translanguaging* die Vorstellung einer – auf der mentalen Ebene der Sprachnutzer\*innen – klaren Abgrenzbarkeit von Einzelsprachen (McAllister & Narcy-Combes, 2020, S. 62) und es wird davon ausgegangen, dass diese translingualen Denkprozesse multimodal und nicht allein linguistischer Natur sind (vgl. auch Canagarajah, 2013, S. 6):

Language, then, is a multisensory and multimodal semiotic system interconnected with other identifiable but inseparable cognitive systems. Translanguaging for me means transcending the traditional divides between linguistic and non-linguistic cognitive and semiotic systems (Wei, 2018, S. 20).

*Translanguaging*-Prozesse werden somit sozio-konstruktivistisch und psycholinguistisch begründet. Dabei gibt es zum einen Studien, die *Translanguaging* in pädagogischen Kontexten und als von den Lehrenden gesteuerten Wechsel von Sprachen oder den identitätsstiftenden Einsatz der Sprachen durch Lernende beschreiben (z.B. Williams, 1994 oder Ekoç & Etuș, 2017), und zum anderen Studien, die aus soziolinguistischer Sicht kommunikative Alltagspraktiken in mehrsprachigen (Migrations-) Kontexten erfassen (z.B. Wei, 2018).

*Translingualer* Sprachgebrauch ist eine soziokulturelle Konstruktion (vgl. Otheguy, García, & Reid 2015; Thibault, 2017, S. 76) und sprachliche Praktiken sind in ihrer kontextabhängigen kommunikativen Funktionalität und nicht als abgeschlossene Systeme zu beschreiben. Nach Thibault (2017, S. 80) entsteht sprachliches Handeln (*languaging*) in einer „situated interactivity“; dabei greifen mehrsprachige Individuen auf die Komplexität ihrer semiotischen Repertoires zurück (vgl. Lewis, Jones & Baker, 2012, S. 655) und zwar auch, wenn sie in einem monolingualen Kontext kommunizieren (vgl. Wei, 2018, S.18).

Wir verstehen *Translanguaging* daher als ein ganzheitliches Konzept, denn „it highlights the importance of feeling, experience, history, memory, subjectivity, and culture“ (Wei, 2018, S.17). Vor allem wird der Fokus auf den dynamischen Schaffensprozess bei der situierten Verwendung des semiotischen Repertoires gelegt (ebd., S.17 mit Bezug auf Thibault, 2017; vgl. auch Meier, 2017, S. 139). In diesem Prozess entsteht ein *Translanguaging Space*, ein sozialer Raum von Individuen, die ihre jeweiligen sprachlichen und außersprachlichen Bezüge einbringen (vgl. García & Wei 2014, S. 25; Wei, 2018, S. 23). Insofern betrachten viele Studien zu *Translanguaging* auch die Rolle der Entwicklung (mehr)sprachiger Identitäten der Sprachnutzer\*innen und zwar ebenso der Lernenden wie der Lehrenden (vgl. Etüş & Schultze, 2014, S. 274-276). Durch diesen ganzheitlichen Ansatz wird *Translanguaging* in seiner Bedeutung für Bildungskontexte hervorgehoben (García & Wei, 2014, S. 88).

## 2.2 *Translanguaging* in Bildungskontexten

Von den Sprachnutzer\*innen aus betrachtet unterscheidet Wei (2018, S. 9) zwischen dem wie in 2.1 skizzierten soziokulturellen Ansatz sowie einem kognitiven Ansatz. Der kognitive Ansatz trägt der Bedeutung sprachlicher Ressourcen für den Prozess der Wissenskonstruktion eines jeden Individuums Rechnung. Er geht zurück auf erste Beobachtungen von Williams (1994) im Unterricht mit Kindern in Wales, die zwar den Ausführungen der Lehrkraft auf Walisisch folgten, aber hierauf überwiegend auf Englisch reagierten. Anstelle diese Praxis als defizitär zu beschreiben, wird sie in ihrer kognitiven Funktion für die unterrichtlich im Vordergrund stehenden fachlichen Problemlösungsprozesse als effektiv verstanden (vgl. Wei, 2018, S. 15). In einer weiteren Studie in diesem Kontext können bewusste sprachliche Scaffolding-Strategien durch die Lehrperson nachgewiesen werden (vgl. Lewis, Jones & Baker, 2012, S. 659). Dabei hat pädagogisch eingesetztes *Translanguaging* das Ziel, das semiotische Repertoire der Lernenden bewusst zu machen, zu nutzen und systematisch zu erweitern (vgl. ebd., S. 660). Dies entspricht einer transformativen Pädagogik, die Lernende darin unterstützt, individuelle translinguale Praktiken zu entwickeln:

But translanguaging is also a transformative pedagogy capable of calling forth bilingual subjectivities and sustaining bilingual performances that go beyond one or the other binary logic of two autonomous languages (García & Wei, 2014, S. 92).

Die Vorstellung einer transformativen Pädagogik meint zugleich ein kritisches Hinterfragen und die Veränderung eigener Haltungen und Praktiken sowie letztlich des gesellschaftlichen Systems, hier in Bezug auf Mehrsprachigkeit. In ihrer Interview-Erhebung von Studierenden in einem Tandemprojekt stellen McAllister und Narcy-Combes fest, dass gerade Lehrende diese Sicht auf Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext jedoch kaum vertreten:

The data shows that attitudes that are adverse to translanguaging are more often than not teacher induced due to a strict adherence to the tandem principle of reciprocity and a monolingual stance regarding keeping languages separate (McAllister & Narcy-Combes, 2020, S. 76).

Den oberflächlichen Versuch der Trennung von Sprachen im Unterricht merken auch Wenk, Mark, Rüßmann & Steinhoff (2016, S. 157) kritisch an. Sie können eine positive wechselseitige Wirkung der Integration von mehreren Sprachen in Lernsettings attestieren, in diesem Fall zur Schreibkompetenz in der Bildungssprache Deutsch und der Familiensprache Türkisch. Praktische Beispiele aus dem spanisch-katalanischen Kontext liefern auch Corcoll López & González-Davies (2016, S. 69 f.) für die sprachenvergleichende Arbeit (siehe Auswertung weiterer praktischer Beispiele in Hennig-Klein, 2021).

Benutzen mehrsprachige Personen, Lernende und Lehrende ihr semiotisches Repertoire im Sinne von *Translanguaging* und *Transculturating*, führt dies nicht zwangsläufig zu häufigerem Sprachwechsel oder zu sprachlichen Neuschöpfungen, sondern kann sich umgekehrt durchaus in (scheinbar) monolingualen Phasen äußern. Im Bildungskontext ist dabei eine mentale und identitätsbezogene Ebene bedeutsam.

Nachfolgend soll diese Vorstellung von *Translanguaging* anhand der Daten aus dem Projekt CONFORME im Hinblick auf die Besonderheiten von virtuellen Lernsettings im Kontext der Lehrer\*innenbildung spezifiziert werden.

### **2.3 *Translanguaging* in mehrsprachigen virtuellen Bildungskontexten**

Nachfolgend werden vier Dimensionen von *Translanguaging* vorgeschlagen: eine individuelle, soziokulturelle, kognitive und eine emotionale Dimension. Diese Dimensionen sind in der Literatur nicht neu, sollen hier aber bezogen auf das Untersuchungsfeld einer kontextuellen Ausdifferenzierung unterzogen werden. Dabei werden die einzelnen Dimensionen nicht einander untergeordnet, sondern bezogen auf ihren jeweils spezifischen Beitrag im Prozess des *Translanguaging* separat beleuchtet. Dies schließt die Berücksichtigung ihrer Wechselwirkungen ein (s. Abbildung 1).

Eine soziale und eine kognitive Funktion wurden bereits von Wei (2018) aus soziolinguistischer Sicht beschrieben, zugleich wird mit der Betonung der Ganzheitlichkeit von *Translanguaging* auf die Individualität dieses Prozesses Bezug genommen (vgl. García & Wei 2014, S. 67, 121). Etüş & Schultze (2014) sowie Ekoç & Etüş (2017) zeigen in ihren Studien, dass die individuelle Nutzung des semiotischen Repertoires im unterrichtlichen oder außerinstitutionellen Kontext immer auch Ausdruck von Identität als Mitglied einer Sprechgemeinschaft, als Peer in einer Lerngruppe oder im Verhältnis zur Lehrperson ist (vgl. ebd.). Dies birgt die Möglichkeit, auch gezielt seitens der Lehrperson die mehrsprachige Identität der Lernenden zu stärken (vgl. Welch, 2015, S. 85–87).

Wir betonen im Hinblick auf bi- und internationale Bildungskontexte den kulturellen Aspekt, der unseres Erachtens mit der sozialen Dimension verknüpft ist und eine Rolle in der Positionierung des Individuums im Verhältnis zu verschiedenen Sprechgemeinschaften in kulturell geprägten und virtuellen Kontexten spielt. Dies wird in unserem Modell als soziokulturelle Funktion von *Translanguaging* zusammengefasst. Insofern kann *Translanguaging* immer auch als *Transculturating* verstanden werden (vgl. Welsch, 2010, S. 47).

Hieran anschließend werden in unserem Modell eine individuelle und insbesondere auch eine persönlichkeitsbezogene sowie eine emotionale Dimension von *Translanguaging* aufgeführt. Dies eröffnet die Sicht auf emotionale Gründe für die individuelle Nutzung des semiotischen Repertoires und auf die aktive Partizipation der Teilnehmer\*innen in mehrsprachigen virtuellen Projekten.

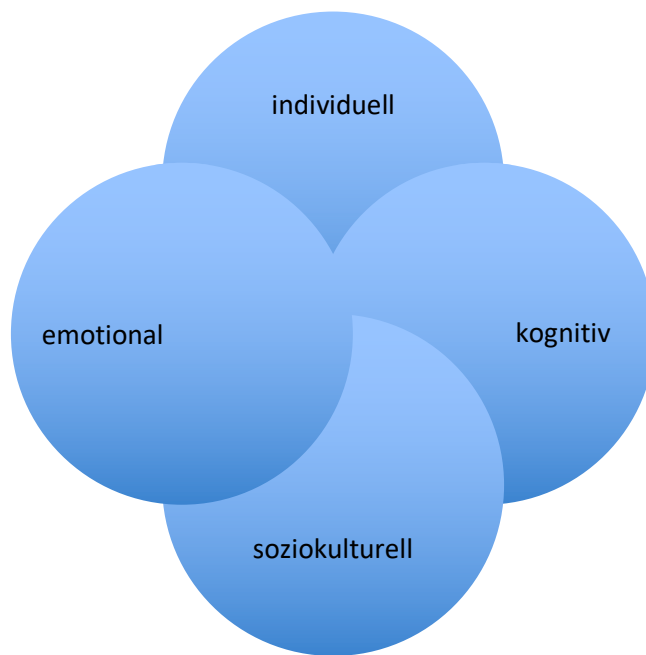


Abbildung 1: Dimensionen von *Translanguaging* in mehrsprachigen virtuellen Projekten

Die Einschätzung der individuellen sprachlichen Fähigkeiten in Abgleich mit der Annahme über die Kompetenzen der anderen Kommunikationspartner\*innen führt zur spezifischen Nutzung des semiotischen Repertoires und der Wahl des Kommunikationsmodus (schriftlich / mündlich / Wahl eines spezifischen digitalen oder analogen Mediums). Einfluss nehmen hier die Persönlichkeit (Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus, auch „Big Five“ oder „OCEAN“<sup>6</sup>, vgl. Neyer & Asendorpf, 2018, S. 108–113) und die sprachlich-kulturelle Identität von Kommunikationspartner\*innen<sup>7</sup>. Die soziokulturelle Dimension von *Translanguaging* dient dem Aufbau und dem Erhalt der Beziehung und der Interaktion über die Verwendung des semiotischen Repertoires auf der Basis kultureller Deutungsmuster. Hier ist auch die Rolle der kulturell situierten Sprachnutzer\*innen in einer Gruppe und einer Institution relevant. Auch Vorannahmen über soziale und kulturelle Verhaltenserwartungen sind von Einfluss. Meier (2014, S. 60 f.) macht an einer Interviewstudie mit Lehrenden in einer bilingualen Schule folgende Aspekte der sozialen Funktion von *Translanguaging* sichtbar: Aufbau sozialer Verbundenheit, gegenseitiges *Tutoring*, Anerkennung verteilten Wissens, Kollaboration und Austausch zwischen den Lernenden zur gegenseitigen sprachlichen Unterstützung sowie Sensibilität für die Lernbedürfnisse der anderen Lernenden. Spezifische kulturelle Aspekte können sich in der Schwierigkeit zeigen, Verhaltensweisen der Peers zu deuten oder adäquate Arbeitsmaterialien zu verwenden.

Für die kognitive Dimension von *Translanguaging* ist entscheidend, wie umfassend das individuell eingeschätzte Sprachkönnen ist. Darüber hinaus ist bedeutsam, ob und wie es den Gruppenmitgliedern gelingt, theoretische Konzepte mehrsprachig-inhaltlich zu erfassen, einzuordnen und hierzu inhaltlich Stellung zu nehmen<sup>8</sup>. Dies zeigt sich in einer aktiven Partizipation und dem gegenseitigen Austausch

<sup>6</sup> OCEAN steht für: *openness to new experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism*.

<sup>7</sup> Identität kann als Oberbegriff angesehen werden, wobei die Persönlichkeitsstruktur neben sozialen und kulturellen Aspekten einen Teilbereich darstellt (vgl. Krewer & Eckensberger, 1991).

<sup>8</sup> Wir unterscheiden hier zwischen der normativen linguistischen Beschreibung von Einzelsprachen gegenüber der Sprachnutzung, die bewusst oder unbewusst auf das semiotische Repertoire zugreift. Ferner ist diese <https://doi.org/10.18452/23384>

(d.h. Rückgriff auf andere Lernende als sprachliche Expert\*innen oder Übernahme der Rolle als sprachliche\*r Korrektor\*in) oder im Gegensatz dazu in der eigenständigen Arbeit unter Rückgriff auf Übersetzungstools und eventuell in einer kognitiven Überforderung und einer geringen Interaktion.

Schließlich wird die emotionale Dimension von *Translanguaging* durch Verunsicherungen, Vermeidungen von bestimmten Kommunikationsmodi oder der Anerkennung verschiedener Sprachen deutlich. Sprachnutzer\*innen loben beispielsweise im Diskurs die Sprachkompetenzen der Kommunikationspartner\*innen und stärken sie in ihrer Rolle für die Gruppe als Experte bzw. Expertin. Umgekehrt äußern sich Lernende vielleicht nicht zu ihren vielfältigen Sprachkenntnissen, weil sie sich nicht ausreichend kompetent fühlen, ihrem individuellen sprachlichen Repertoire einen geringen Wert beimessen oder ein geringes soziales Prestige ihres sprachlichen Repertoires annehmen (vgl. „verschämte Mehrsprachigkeit“, Hu, 2003, S. 285). Dies kann auch darin sichtbar werden, dass eine Sprache bevorzugt mündlich als schriftlich verwendet wird, da die Flüchtigkeit des Gesprochenen sprachliche Schwierigkeiten weniger manifestiert als ein geschriebener Text. Die emotionale Dimension ist somit häufig an Interaktionssituationen gebunden, in denen die Sprachnutzer\*innen als soziale Akteur\*innen auftreten und weist daher eine enge Verknüpfung zur sozialen Dimension auf (vgl. auch García & Wei 2014, S. 31 f.).

Virtuelle Begegnungssituationen zeichnen sich gegenüber Präsenzsituationen durch eine andere Kalibrierung von Nähe und Distanz sowie durch Vertrautheit gegenüber Fremdheitsempfinden aus (vgl. Prokopowicz 2019, S. 330). Je nach Medium hören sich die Kommunikationspartner\*innen nur oder sehen sich auch bzw. kommunizieren zeitversetzt schriftlich. Auch hat ein internationales virtuelles Projekt einen zeitlichen und institutionellen Rahmen, innerhalb dessen die Kommunikationspartner\*innen ihren Sprachgebrauch im Hinblick auf die kognitiven Projektziele, persönlich-identitätsbezogene bzw. emotionale Ziele und interaktional-soziokulturelle Ziele ausloten müssen. Nachfolgend soll dies anhand einiger Beispiele aus dem CONFORME-Projekt illustriert werden.

### 3. Beispiele für *Translanguaging* im Lehrprojekt

#### 3.1 Forschungsdesign

Das virtuelle Lehrprojekt wurde von den Verantwortlichen in verschiedenen Studien untersucht. Dies bezog sich auf die virtuelle Aufgabenbearbeitung (Schneider, 2020), auf das Arbeitsformat von multikulturellen Tandems oder Gruppen und auf die Reflexion der berufsbezogenen Aufgaben, Emotionen und Kompetenzen (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016; 2018; Brudermann et al., 2018; Xue & Schneider, 2015).

Das Thema *Translanguaging* war im Lehrprojekt kein für die fachdidaktisch thematische Arbeit der Studierenden explizit adressiertes Konzept. Das mehrsprachige Setting stellte aber ebenso wie der virtuelle Arbeitskontext den organisatorischen Rahmen dar. Andere Ergebnisse könnten erzielt werden, wenn *Translanguaging* zugleich das fachliche Thema wäre, über das sich die Studierenden in wissenschaftlichen Artikeln informieren und in Gruppen austauschen bzw. mehrsprachige Praktiken bewusst erproben (vgl. Abendroth-Timmer & Hennig-Klein, i.V.). Dies wäre für weitere Projekte in der Lehrer\*innenbildung höchst relevant, um Lehrende zu befähigen, Lernenden in der Nutzung ihres semiotischen Repertoires zu unterstützen. Um solche Projekte zu entwickeln ist es von Interesse, den (translingualen) Sprachgebrauch in einem Setting zu analysieren, in dem die Studierenden nicht explizit

---

mentale Ebene von der Performanzebene, dem *language* zu unterscheiden. Das Konzept des *Translanguaging* steht daher nicht im Konflikt zur Existenz von Einzelsprachen.

mit diesem Ansatz konfrontiert wurden, um so von außen nicht provozierte monolinguale oder translinguale Strategien zu ermitteln. Für diesen Zweck wurde den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie setzen die Studierenden in dem mehrsprachigen Setting ihr semiotisches Repertoire bei der Bewältigung der gestellten Aufgaben ein? (Prozessdaten)
2. Welche Bewusstheit von Sprachgebrauch und Mehrsprachigkeit im Projekt haben die Studierenden? (Reflexionsdaten)
3. Wie kann auf Basis der definierten Dimensionen von *Translanguaging* die Kommunikation der Studierenden beschrieben und erklärt werden? (Prozess- und Reflexionsdaten)

Für die nachfolgende Analyse wurde die gesamte Datenbasis einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um deduktiv in den vorhandenen Daten Momente zu ermitteln, die hierauf Antwort geben. Zum einen wurde auf die mit MAXQDA thematisch kodierten abschließenden Reflexionsberichte der Studierenden (n=48) (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016) sowie auf die im Rahmen der Studie von Schneider (2020) erhobenen Interviews mit 20 Teilnehmenden (=Reflexionsdaten), zum anderen auf Prozessdaten der Interaktionen aller Teilnehmenden (n=53, verteilt auf zwölf Gruppen) in Gruppenforen, E-Mails, Chats und Audiokonferenzen zurückgegriffen<sup>9</sup>. Da die Studierenden in ihren Gruppen unterschiedliche Kommunikationsmedien nutzten, war die Datenbasis insgesamt heterogen (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider, 2021)<sup>10</sup>. Die Gespräche lagen als EXMARaLDA-Transkripte vor. Ebenso wie bei den Interviews wurde nach dem einfachen Regelsystem nach Dresing & Pehl (2015) transkribiert.

Im Hinblick auf Frage 2 wurde besonders ergründet, wo und warum auf einer Performanzebene allein die Lingua franca Französisch erscheint, oder an welchen Stellen Studierende weitere Sprachen nutzen.

### 3.2 Individuelle Dimension von *Translanguaging*

Die individuelle Funktion von *Translanguaging* kann weniger in den Prozessdaten erfasst werden als vielmehr in den Überlegungen der Studierenden in ihren Reflexionsberichten und Interviews (vgl. Schneider, 2020, S. 140). D.h. hier legen sie ihre individuellen Begründungen für bestimmte Arbeits- und Kommunikationsformen im Projekt und auch ihre damit verbundenen Emotionen offen. Vornehmlich geht es uns hier aber um diese individuellen Sichtweisen und Entscheidungsprozesse bei der Nutzung des semiotischen Repertoires oder der Vermeidung von Mehrsprachigkeit.

Beispielsweise kann die mehrsprachige Situation zu einer kognitiven Belastung und zur Vermeidung der aktiven Partizipation an Gesprächen führen (9\_Laura, I33)<sup>11</sup>. *Translanguaging* erfolgt auch auf einer kognitiven Ebene, wenn einem Gespräch gefolgt wird und fachliche Konzepte erfasst oder

<sup>9</sup> Zur Modellierung forschungsmethodologischer Herausforderungen in virtuellen mehrsprachigen Settings siehe Abendroth-Timmer & Schneider (2021).

<sup>10</sup> So reichten z.B. nicht alle Teilnehmenden am Ende einen Reflexionsbericht ein und nur vier der zwölf Gruppen nutzten Audiokonferenzen zur Gruppenkommunikation (vgl. die ausführliche Datenübersicht in Schneider 2020, S. 129).

<sup>11</sup> Die Fundstellen setzen sich zusammen aus Gruppennummer, dem Pseudonym des Gruppenmitglieds, der Art der Datenquelle (C=Chat, I=Interview, M=Mail, RB=Reflexionsbericht, S=Skype) sowie der fortlaufenden Nummerierung der Textstelle in MAXQDA. Die Zitate sind in der Originalfassung abgedruckt und wurden weder sprachlich korrigiert noch übersetzt, wenn es sich um Beispiele in französischer Sprache handelt.



anderssprachlich abgeglichen werden. Dies ist ein offenbar belastender Prozess. Das fachsprachliche Gespräch in der Lingua franca Französisch stellt eine Schwierigkeit dar, deren individuelle Beurteilung dann zu einem geringeren Einbringen in das Gespräch führt. Weiterhin wird von den Studierenden reflektiert, dass durch die verschiedensprachigen Grundagentexte die Inhalte in eine gemeinsame Sprache zu übertragen waren und dies ein komplexer Vorgang war. Dies erklärt eine Studentin wie folgt:

Ben, je prenais/je lisais, j'essayais de/de lire et de comprendre, c'est pas toujours facile parce que c'est de la traduction, donc des fois, j'ai des doutes parce que je me dis peut-être c'est pas ça qu'il voulait dire vraiment parce que c'est pas facile, le travail de traduction. (.) Mais je/j'ai essayé de prendre les éléments les plus essentiels, j'essayais de voir aussi sur internet si c'était juste ou faux pour ne pas mettre un peu de n'importe quoi. (.) Et voilà, j'organisais mes idées comme ça et (.) ça s'est passé dans la tête surtout, je/je notais pas/je note pas, je/je travaille comme ça dans ma tête. Et (.) voilà, c'est comme ça, j'organisais mes idées, je prenais les idées essentielles de chaque article et j'essayais de trouver une progression logique (8\_Leila, I50).

Leila erläutert hier ihre individuellen Entscheidungsprozesse im Umgang mit der Sprachenvielfalt, der Wahl der Texte und der verwendeten Strategien. Eine andere Person kommt auf Basis dieser Komplexität dagegen zu der Erkenntnis, dass es besser sei, in einer Sprache zu bleiben, also in der Sprache zu lesen, in der auch geschrieben werde:

J'ai choisi les articles en français parce que si je lis en espagnol, je dois traduire en français, c'est plus difficile que de lire directement de/de traduire (dans l'autre langue ?)/pas traduire, mais rédiger dans la même langue de/non. En fait, je pensais plus difficile de parler que de/que d'écrire en langue étrangère. (7\_Viola, I58).

Zudem zeigt sich die Bedeutung der jeweiligen Kommunikationsmodi (mündlich/schriftlich) im *Translanguaging*-Prozess. Bei einer anderen Studentin wird deutlich, dass die sprachliche Vielfalt der Texte zu ihrem individuellen Verstehensprozess und zu ihrer aktiven Partizipation an der Gruppendiskussion beigetragen hat:

Bei denen, die in der Synthese verwendet wurden. Ja. Da haben wir uns direkt darauf geeinigt [=dass nur französische Texte verwendet werden]. Das fand ich auch ein bisschen blöd, weil ich halt vorher schon die deutschen Texte gelesen hatte und dann hatte ich halt so ein bisschen das Gefühl, das war halt umsonst. Aber das war nicht schlimm, weil in der Diskussion konnte man das dann nochmal verwenden (9\_Laura, I41).

Es ist interessant, dass zwar zunächst bisweilen bezüglich des schriftlichen Produkts gleich vorgegangen wurde, aber für die Bedeutungsaushandlung in der mündlichen Diskussion das Wissen aus anderssprachigen Fachtexten eingebracht wurde. Der Rückgriff auf wissenschaftliche Artikel in der L1 erfolgt recht häufig, da die Studierenden die theoretischen Konzepte in ihrer L1 besser erfassen konnten (3\_Vero, I55; 7\_Lilie, I44). Die fast ausschließliche Verwendung des Französischen in den Diskussionen und schriftlichen Textprodukten begründen die Studierenden mit dessen Status als Lingua franca, der nicht explizit verhandelt wurde. Die insgesamt große Gruppe der in Frankreich eingeschriebenen Studierenden waren zudem mit der Textsorte Synthese sehr vertraut.

In den angeführten Beispielen äußert sich ein Abwägen zwischen den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen mit der gegenseitigen Rücksichtnahme (soziokulturelle Funktion). Von Interesse ist die Tatsache, dass die Fragen der Übertragung von einer in eine andere Sprache nicht unbedingt für eine gemeinsame inhaltliche Diskussion genutzt werden. Neben der unterschiedlichen Bedeutung der sprachlichen Kompetenzen (Lesen, Schreiben, dialogisches Sprechen) manifestiert sich die kognitive

Dimension von *Translanguaging*, wenn es um die mentale Organisation der Inhalte in Texten und Gesprächen geht. Hierauf wird nachfolgend eingegangen.

### 3.3 Kognitive Dimension von *Translanguaging*

Die kognitive Dimension von *Translanguaging* zeigt sich beispielsweise darin, dass die vorhandenen Sprachkenntnisse als Ressource für Verstehensprozesse genutzt werden. Neben Französisch als Lingua franca spielt Spanisch eine Rolle. Spanisch stellt die L1 eines Gruppenmitglieds in nachfolgendem Beispiel dar und wird von einem weiteren Gruppenmitglied rezeptiv auf einem B-Niveau beherrscht. Dies führt dazu, dass die Studierenden für die Bearbeitung der Aufgaben einerseits Artikel in unterschiedlichen Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) lesen. Andererseits fließen Zitate in englischer und spanischer Sprache in die sich anschließende Diskussion um die Rolle des Lehrenden ein. Diese werden zum Teil zitiert und paraphrasiert und zur Untermauerung der eigenen Meinung genutzt, wie die nachfolgenden aufeinanderfolgenden Chatbeiträge zeigen:

Julian<sup>12</sup>: Je pense qu'il est important de montrer aux élèves qu'on prend leur avis et leurs idées en compte.  
Leur montrer qu'ils ne sont pas seuls face à cette nouvelle langue

J'ai une autre citation qui explique bien cette idée d'accompagnement :

« establishing sufficient rapport with the students [...] showing you are interested in hearing their ideas [...] showing the ability to confirm learners» (p. 9).

Ça dit ce que je viens de dire donc. Qu'il faut créer un rapport de confiance avec les élèves et que c'est la base qui les aidera à avancer (10\_Julian\_2C62:65).

Interessanterweise vermischen sich das Englische und Französische nicht nur im Wechsel zwischen Erklärung und Textzitat, sondern dann in der Aussage von Julian mit dem Wort „*avancer*“.

Durch die Einbeziehung von Artikeln in unterschiedlichen Sprachen profitieren die Studierenden von der sprachlichen Heterogenität ihrer Gruppenmitglieder. Da es in jeder Gruppe ein deutsches und in sechs Gruppen ein spanischsprachiges Mitglied gibt, lesen die Studierenden in vielen Gruppen Artikel in Sprachen, die nicht von allen Gruppenmitgliedern beherrscht werden (2\_Zoé, RB8).

Die Gruppen, die Artikel in mehreren Sprachen lesen, können von ihren sprachlichen Ressourcen profitieren und ein breiteres Themenspektrum nutzen, das zum Aufbau eines „kulturellen Kapitals“ beiträgt (vgl. 2\_Zoé, RB8). Der Begriff des kulturellen Kapitals hat dabei auch eine qualitative Ebene im Sinne einer breiteren Sicht auf einen Themenkomplex.

Die Studierenden nutzen also ihre Sprachen gezielt als Ressourcen für den Zugang zu fachlichem Wissen. Auf der anderen Seite zeigt sich ein Bewusstsein dafür, dass theoretische Konzepte als Ganzes verinnerlicht werden und dabei nicht zwischen Unterschieden in den jeweiligen Wissenschaftssystemen unterschieden wird, sondern diese konzeptuell in eine andere Sprache übertragen werden:

Et puis, pour les autres filles également, il y avait là sur le coup je me suis aperçu c'était un peu à cause de la langue. Il y avait au moment de vouloir exprimer quelque chose/quelque chose/et je vais que c'était décidé, c'était pas l'écriture ou la façon de dire en français. Mais moi, je remarquais que c'était pas du

<sup>12</sup> Julian spricht Französisch (L1), Englisch (C2), Spanisch (B2) und Portugiesisch (A1). Die den vier Gruppenmitgliedern gemeinsamen Sprachen sind Französisch (L1 oder C2-Niveau) und Englisch (A2, B1, B2 und C2-Niveau). Drei Gruppenmitglieder verfügen außerdem über Spanischkenntnisse (A1, B2 und L1-Niveau).

français. C'était/c'était/c'était ((incompréhensible, 1s)) parce que je savais qu'il y avait des choses que/que j'ai transposées en fait. Je transportais de ma langue en français. On l'aperçoit, mais, ça empêche pas/ça a pas empêché la communication, la compréhension (2\_Liz, I35).

Hier liegt ein Bewusstsein darüber vor, dass die in den jeweils herangezogenen Fachartikeln vorgefundenen Konzepte (z.B. Authentizität, Emotionen, Motivation) auf komplexen Diskursen und Theorien fußen, deren Übertragung in eine andere Sprache bisweilen schwierig ist. Zugleich war es den Studierenden möglich, den Sinn trotz unpräziser Übertragung zu erfassen. Wie dies in der sozialen Interaktion funktioniert und welche Wirkung es auf diese umgekehrt hat, wird im nächsten Abschnitt betrachtet.

### 3.4 Soziokulturelle Dimension von *Translanguaging*

Die soziokulturelle Dimension von *Translanguaging* wirkt sich bisweilen implizit auf die Gruppenkommunikation aus, da der fehlende gemeinsame soziokulturelle Erfahrungsraum mit den internationalen, mehrsprachigen Teilnehmer\*innen das Verstehen erschwert. Die deutschsprachige Studentin im nachfolgenden Beispiel verfügt, u.a. durch einen Auslandsaufenthalt, nach ihrer Selbsteinschätzung über sehr gute Kenntnisse im Französischen. Dennoch bereitet ihr die Gruppenkommunikation Schwierigkeiten, was sie wie folgt ausführt:

[...] da kommt auch nochmal der interkulturelle Aspekt dazu, dass man nicht immer weiß, wie denken die Leute [...]. Ich meine, wenn ich jemanden habe, [...], den ich kenne, oder wo ich weiß, der hat so ein bisschen dieselbe Prägung wie ich, dann ist es auch leichter, die Leute zu verstehen [...] Das war hier nicht der Fall, sondern man dachte so in ganz verschiedene kontroverse Richtungen und das war teilweise echt schwierig gleichzeitig das Sprachliche und das Inhaltliche zu verarbeiten (6\_Leonie, I71).

Hier verbinden sich die Ebenen *Translanguaging* und *Transculturating* (siehe auch Prokopowicz, 2019). Leonie spricht die kulturelle Geprägtheit der Sprach- und Denkmuster an. In ihrer Gruppe treffen fünf Studierende aus fünf unterschiedlichen Lern- und Wissenschaftskulturen zusammen. Demgemäß betont die Lingua franca-Forschung die Dynamik sprachlich-kultureller Kommunikationsprozesse und ihre „sprachliche Hybridität“ (Hinnenkamp, 2020, S. 68), wobei „Polykulturalität“ (ebd.) entsteht und kulturspezifische Identitäten der Beteiligten ausgehandelt werden (vgl. Roche, 2018).

Diese Kulturspezifika zeigen sich auch auf einer makrostrukturellen Ebene, wie z.B. in der Verwendung unterschiedlicher Textsorten im Hochschulkontext. Gleichzeitig veranschaulicht nachfolgende Transkription einer Audiokonferenz, dass eine Bereitschaft da ist, verschiedene Sprachen (hier das Englische) in der gemeinsamen Interaktion zu nutzen, um allen die inhaltliche Partizipation zu ermöglichen. Zugleich zeigt sich der individuelle Wunsch, diese Gruppengespräche für die eigene sprachliche Entwicklung (hier im Französischen) zu nutzen, selbst wenn der Diskurs darüber zunächst wieder in der Lingua franca Französisch erfolgt.

	.. 1270 [50:50.2]	1271 [50:52.0]	1272 [50:52.7]	1273 [50:53.6]	1274 [50:54.1]
X [v]	((1,8 s.))		• • • (bruit de fond)		(mauvaise liaison skype)
Stella [v]				Voilà.	Et/et ne te gêne pas si
Vero [v]	?				
Emira [v]		Oui (lit ?)		(indistinct)	
	..				1276 [50:58.8]
X [v]					(mauvaise liaison
Stella [v]	tu parles anglais, essaie de communiquer avec nous en anglais, et				au moins on
Emira [v]					Oh non, plus c'
	..		1277 [51:00.7]	1278 [51:01.6]	
X [v]	skype)		• • •		
Stella [v]	pourra p'être t'aider /				
Emira [v]	est bien			parce que je dois, euh je dois parler toujours en	
	..	1279 [51:05.6]	1280 [51:05.9]	1281 [51:06.3]	1282 [51:07.1]
X [v]		• •			
Stella [v]		Oui,	c'est		
Emira [v]	français.		Pour l'Allemagne	j'ai euh, je parle rien • euh en français.	
	..				
Emira [v]	• J'allais en français • et maintenant c'est bien si on parle en français. C'est un peu				

	1283 [51:19.4]	1284 [51:19.9]	1285 [51:20.8]	1286 [51:21.2]
X [v]	• •			
Stella [v]	(léger rire) D'accord, ok.			
Emira [v]	difficile, mais c'est bien.			
Mimi [v]	Oui, c'est/c'est/ça			

Abbildung 2: Auszug aus einer Audiokonferenz (G3, T1-2\_S535:540)

Da die deutsch-türkische Studentin Emira Mühe hat, ihre Gruppenmitglieder über Skype zu verstehen, schlägt Stella ihr vor, stattdessen auf Englisch zu antworten. Emira wendet jedoch ein, dass es wichtig für sie sei, auf Französisch zu sprechen, da sie in Deutschland keine Gelegenheit dazu habe. Stellas Aussage, „et au moins on pourra p'être t'aider“ zeigt, dass diese Strategie auf der emotionalen Ebene angesiedelt ist, da Stella Hilfsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit signalisiert. Ein weiterer Lernaspekt bezieht sich auf die universitären Standards, wenn die im französischen Bildungssystem übliche Textform Synthese für einige Studierende ungewohnt ist:

Le problème le plus grand, c'est **la langue**. [...] c'est la première fois que je fais mes études à l'étranger. [...] Il faut évidemment que je prenne plus de temps de m'habituer à la façon dont les Français parlent et s'écrivent et au système académique français qui est entièrement différent de celui en Chine. [...]. En communiquant avec d'autres membres du groupe, j'ai tenté d'apprendre leur façon de parler et d'organiser une synthèse dont les demandes ne sont pas les mêmes qu'en Chine (8\_Qiang, RB23, Hervorhebung i. O.).

Diese Person nutzt das Gespräch in der Gruppe, um Klarheit über die akademischen Standards im französischen Universitätssystem zu erlangen. Dabei stellt sich erneut ein Unterschied in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation heraus, wie nachfolgende Aussage zeigt:

Quand on s'envoyait les résumés je comprenais rien. Parfois et jusqu'à et je lisais des résumés et je comprenais rien des résumés parce qu'il y a des problèmes de syntaxe, orthographe etc. etc. Mais je ne voulais pas être méchante et dire [aux autres membres de groupe] : Alors, il faut que tu refasses le résumé, je veux pas faire ça. J'essayais de corriger et tout ça, mais quand on parlait, je crois que tout s'est bien passé, on se comprenait (3\_Vero, I53).

In der Aussage zeigt sich zum einen ein wichtiger emotionaler Aspekt, nämlich die Scheu davor, die anderen sprachlich zu korrigieren, zum anderen werden Hilfsbereitschaft und soziale Sensibilität signalisiert. Dies soll abschließend beschrieben werden.

### 3.5 Emotionale Dimension von *Translanguaging*

Die emotionale Dimension von *Translanguaging* kann sich so darstellen, dass ein Gruppenmitglied von der Lingua franca Französisch in die L1 Deutsch eines anderen Gruppenmitglieds wechselt, welche er/sie auf einem B2-Niveau beherrscht. Dabei fällt auf, dass der Sprachwechsel nur in der Eins-zu-eins-, nicht jedoch in der Gruppenkommunikation stattfindet. Die deutsch-türkische Studentin in folgendem

Beispiel zeigt sich erleichtert über die Deutschkenntnisse des französischen Studenten, nun wissend, dass sie sich ihm gegenüber in ihrer L1 verständlich machen kann. Dabei findet ein spielerischer und z.B. in Gruppe 5 besonders humorvoller Umgang mit Sprachen statt, wie der nachfolgende Auszug verdeutlicht:

Leyla: Aber sowas sagt man doch vorher! :) Arrrgh wie mich das gerade ärgert. :) ich habe Blut und Wasser geschwitzt, um mich euch einigermaßen verständlich zu machen, weil ich schon soooo lange kein französisch gesprochen habe.  
 Willst du, dass ich das lange Zitat “[...]” wieder einrücke? mettre en retrait la citation?  
 Noah: Ahah dein französisch war sehr flüssig. Das ist sehr löblich von dir. Wo hast du gelernt?  
 Ja, wieder einrücke. TICE macht mich einfach fertig. Ich weiß nicht wenn unsere synthèse Sinn macht.  
 Leyla: Danke. ca me rassure un peu  
 Aber deine Änderungen sind irgendwie verschwunden? kannst du bitte nochmal nachschauen juste pour vérifier que tes modifications n’ont pas disparu?  
 Mich macht das Projekt auch total fertig! :/  
 Noah: Je t’envoie ca sur le mail, mon ordinateur ist im Arsch (G5, 1M424: 447).

Die Sprachmischungen sind dabei einerseits auf die Sprachkenntnisse der Studierenden zurückzuführen, sie erfüllen andererseits jedoch auch eine verständnissichernde und emotionale Funktion. Es äußern sich Kollaboration und wechselseitige Unterstützung, verbunden mit einer günstigen emotionalen Wirkung, wenn sich die Studierenden ermutigt fühlen, eine andere Sprache zu verwenden (5\_Noah, RB34).

Diese Form von *Translanguaging* sichert das Verstehen in der Kommunikation mit den deutschen Studierenden. Die emotionale Dimension ist daher häufig nicht von der sozialen zu trennen (11\_Luisa, RB42, 43).

Bisweilen werden die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen emotional belegt. Ihnen wird dann eine je unterschiedliche – eventuell kulturell bedingte – gesichtswahrende Funktion zugesprochen. Vor allem wird die Bedeutung von sprachbezogenem Selbstvertrauen für die Partizipation am Projekt manifest.

### 3.6 Ziele und Strategien von *Translanguaging*

Aus den analysierten Daten lassen sich sprach- und textverarbeitungsbezogene Strategien von *Translanguaging* herausarbeiten. Diese beziehen sich auf folgende Ziele: Sprachenwahl bei der Textrezeption, Zugang zu Fachwissen, Auseinandersetzung mit fachlichen Konzepten und der Möglichkeit ihrer Übertragung in eine andere Sprache, Herstellung sozialer Kohäsion, Kooperation/Kollaboration und Textproduktion<sup>13</sup>. Die für *Translanguaging* relevante Einbeziehung außersprachlicher Zeichen wie Smileys konnten relativ wenig nachgewiesen werden (vgl. Schneider, 2020, S. 183, 233, 291). Ihr Fehlen geht einher mit einer professionellen emotionalen Distanz der Studierenden im virtuellen Raum, ihr Einsatz wiederum wird für die Etablierung von Beziehung im Chat verwendet (vgl. ebd.).

Die in der nachfolgenden Tabelle den Zielen zugeordneten sprachbezogenen Strategien beziehen sich bisweilen auf mehrere der vier zuvor beschriebenen Dimensionen, wobei sich die Zuordnung auf die in den Analysen ausgemachten Schwerpunkte beziehen und in anderen Kontexten zu validieren sind.

<sup>13</sup> Zur Validität der sozialen Faktoren siehe auch Meier (2014).

Ziele	Strategien
Sprachenwahl bei Textrezeption und Zugang zu Fachwissen	<p>Wahl der wissenschaftlichen Texte nach individueller Sprachkompetenz (ID<sup>14</sup>, SD)</p> <p>Bevorzugung von Artikeln in der Sprache, in der auch ein Text verfasst wird (ID, SD)</p> <p>Nutzung der Sprachkenntnisse als Ressource (KD)</p> <p>Verteiltes Lesen verschiedensprachiger Texte innerhalb der Gruppe (KD)</p> <p>Paraphrasierung von Textinhalten in Gruppendiskussionen (KD, SD)</p> <p>Deutung der Lern- und Wissenschaftskulturen (SD)</p> <p>Einwilligung zur Einbeziehung von Texten in weiteren Sprachen, die nicht Lingua franca sind (ED)</p>
Auseinander- setzung mit fachlichen Konzepten und Möglichkeit ihrer Übertragung in eine andere Sprache	<p>Übersetzungstools (ID)</p> <p>Auseinandersetzung mit sprachlich unpräziser Übertragung von Konzepten (KD)</p> <p>Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource zum Aufbau kulturellen Kapitals (KD, SD)</p> <p>Sprachwechsel zur Absicherung des Verstehens (SD, ED)</p> <p>Paraphrasierung von anderssprachigen Textzitate in der Gruppendiskussion (KD, SD)</p>
Strukturierung fachlicher Inhalte aus anderen Sprachen	Einsatz von Notizen und Internetrecherchen (ID)
Sprachenwahl bei Textproduktion	<p>Bevorzugung des Sprechens oder des Schreibens in der Lingua franca (ID, SD)</p> <p>Nutzung eigenen Expertenwissens durch die vorherige Lektüre in anderen Sprachen (ID)</p> <p>Verwendung von Zitaten aus anderssprachigen Texten im Gruppenprodukt (KD)</p>
Soziale Kohäsion	<p>Nutzung fremdsprachlicher Wörter zur Etablierung einer sozialen Beziehung (ED, SD)</p> <p>Vermeidung expliziter Korrektur zum Beziehungserhalt (ED, SD)</p> <p>Zuspruch zwecks Ermutigung (ED)</p>

<sup>14</sup> ED=emotionale Dimension, ID=individuelle Dimension, KD=kognitive Dimension, SD=soziokulturelle Dimension.

Kooperation / Kollaboration	Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen und Kommunikation als sprachliche und akademische Lerngelegenheit (KD, SD) Deutung der Denk- und Verhaltensmuster der Peers (SD) Korrekturrolle einzelner Gruppenmitglieder aufgrund höherer sprachlicher Kompetenz (KD, SD) Teilen der Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz in der Lingua franca mit den Gruppenmitgliedern (ED, SD) Kooperations- und Hilfsbereitschaft (ED, SD) Soziale Sensibilität (ED, SD) Rückzug aus Interaktion wegen Überforderung (ED, KD) Entwicklung sprachbezogenen Selbstvertrauens (ED)
Textproduktion	Verwendung adäquater Textgenre (KD, SD) Verschweigen sprachlicher Kompetenzen durch Nichtverwendung einer Sprache (ED) Spielerische Sprachmischung in der Face-to-Face-Kommunikation (ED, KD) Bevorzugung oder Vermeidung von Schriftlichkeit oder Mündlichkeit (ED, KD)

Tabelle 1: Ziele und Strategien von *Translanguaging* in mehrsprachigen virtuellen Projekten

Die Tabelle kann zur Planung von Projekten mit Fokus auf die Entwicklung translingualer Praktiken und die weitere Modellierung von *Translanguaging* genutzt werden. Hierzu wird ein abschließender Ausblick geliefert.

#### 4. Ausblick

Insgesamt kann festgestellt werden, dass auf einer Oberflächenebene der Prozessdaten die Lingua franca Französisch überwiegt. Es zeigt sich aber anhand der introspektiven Daten der Studierenden aus Interviews und Reflexionsberichten (vgl. auch Schneider, 2020), dass auf einer kognitiven Ebene der Durchdringung von Texten und dem Folgen von Gesprächen translinguale Verarbeitungs- und Konstruktionsprozesse abgelaufen sind. Diese Komplexität und bisweilen sprachliche Herausforderung führen nicht selten zu einer Vermeidung von Mehrsprachigkeit im Diskurs.

Dabei spielt die Vermitteltheit im virtuellen Raum eine wichtige Rolle. Die Gruppenprozesse laufen nicht selten asynchron ab, sind von Zeitdruck geprägt und überschneiden sich. Das Gefühl von wechselseitiger Vertrautheit ist virtuell gebrochen und verstärkt u.U. Scheu. Eventuell haben die Studierenden die Vorstellung, im institutionellen Kontext Einzelsprachen separat bedienen zu müssen. Dies zeigt sich trotz der Bereitstellung eines mehrsprachigen Raums im Projekt und könnte einerseits auf die Funktion des Französischen als Lingua franca sowie auf die nur einsprachig zur Verfügung stehenden Aufgabenstellungen zurückzuführen sein. Andererseits zeigen sich hierin möglicherweise auch subjektive Theorien der Studierenden bezüglich ihres Lehrendenhabitus, wie nachfolgende Aussage einer französischen Studentin verdeutlicht:



De plus, nous n'avons utilisé que la langue française **comme il nous est conseillé de faire dans une classe de FLE**. Donc je pense que c'est un bon point. Nous avons dû à certains moments expliquer ou réexpliquer certaines notions ou aller plus lentement mais je pense que cela a été très formateur (4\_Isabelle, RB30, Hervorhebung durch die Autor\*innen).

Neben dem organisatorischen mehrsprachigen Rahmen wäre daher eine explizite Reflexion des Konzeptes von *Translanguaging* mit angehenden Lehrenden erforderlich. Aus Sicht des *Translanguaging* wäre es sinnvoll, die Studierenden auch das *Codemeshing* (Canagarajah, 2011) anzuregen. Dies müsste dann jedoch im Rahmen eines anderen Gruppenproduktes als einer Synthese erfolgen, da letztere wissenschaftlichen Kriterien genügen muss. Schneider (2020, S. 343-345) schlägt hierzu eine Diskussion als gemeinsames einzureichendes Produkt vor, in der auch die unterschiedlichen Wissenschaftsdiskurse stärker berücksichtigt werden könnten.

Anzuwenden wäre ferner eine kritisch transformative Pädagogik (vgl. Pennycook, 1999; Kumaravadivelu, 2006, S. 182f.) und die Dekonstruktion normativer Vorstellungen, wie sie in dem vorherigen Zitat zum Ausdruck kommen (vgl. Canagarajah, 2013, S. 12; Cummins, 2007). Neben der sprachlichen sollte auch die kulturelle Pluralität der Lernenden im Sprachunterricht mitgedacht werden (vgl. Welsch, 2010). Ferner zeigen die Schwierigkeiten der Studierenden, dass es stets einer Bewusstmachung der individuellen Konstruktion von Verstehensprozessen bedarf. Hierzu liefern García & Wei (2014, S. 124) unterrichtliche Fallbeispiele zur Analyse durch Lehrende. Auch Meier (2017, S. 155) entwirft ein Modell, das zur kritischen Reflexion möglicher Sichtweisen auf Sprache, Lernende und Lernen gemäß einem *multilingual turn* genutzt werden kann. Weiterhin bedarf es in Lehr-Lernsettings einer stärkeren sprachlich-kulturellen Bewusstmachung der Studierenden und einer Anleitung zu einem kritischen Sprachgebrauch und zu kritischer Reflexion mit dem Ziel sozialer Partizipation und Interaktion sowie sprachlich-identitätsbezogener Entwicklung. Im Fall von internationalen virtuellen Projekten sollten die Konzepte Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* explizit zum Thema gemacht werden, Sprachregelungen vereinbart und längere offene Phasen für den persönlichen interkulturellen Austausch vorgesehen werden. Die Projektstudierenden könnten ferner gemeinsam Unterrichtsmodule für entsprechende Projekte konzipieren.

## Bibliographie

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2016). 'Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst' – Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In: M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (99–126). Tübingen: Narr.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2018). Conceptualisation théorique et analyses empiriques des pratiques de la réflexion pédagogique de futur.e.s enseignant.e.s de langue. *Focus sur l'enseignant.e*. EDL, 29, 7–28.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2021). Forschungsmethodologische Herausforderungen in digitalen Kontexten der Sprachlehrer\*innenbildung. *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal*, 3, 184–202. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://doi.org/10.18452/22332>.

Abendroth-Timmer, D., & Hennig-Klein, E.-M. (i.V.). Mehrsprachige Kommunikation im Spannungsfeld von Individuum, Lerngruppe und Lernsetting – Das internationale Projekt Virtual Multilingual Learning Encounters. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique: apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactiques des langues et cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In: D. Caspari, K. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (256–269). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401–417.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Oxon, New York: Routledge.
- Corcoll López, C., & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual Classroom. *ELT Journal*, 70 (1), 67–77. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/70/1/67/2450156>.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10 (29), 221–240.
- De Fina, A., & Perrino, S. (2013). Transnational Identities. *Applied Linguistics*, 34 (5), 509–515. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/34/5/509/18680>.
- Dewaele, J.-M. (2018). Why the Dichotomy 'L1 versus L2 User' is Better than 'Native Versus Non-Native Speaker'. *Applied Linguistics*, 39 (2), 236–240.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>.
- Ekoç, A., & Etüş, Ö. (2017). Code-Switching and Emerging Identities in an Academic Driven Social Media Class Group. *Journal of Education and Practice*, 8 (26), 215–229.
- Etüş, Ö., & Schultze, K. (2014). English as a Lingua Franca and the envisioning of pre-service English language teacher education in the 21st century: Narrative insights from İstanbul and Berlin. In: D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education* (263–280). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gantefort, Ch. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (201–206). Wiesbaden: Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hennig-Klein, E.-M. (2021). Plurilinguales Lernen mittels digitaler Medien im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer\*innenbildung. *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal*, 3. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19672>.
- Hinnenkamp, V. (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis Eine soziolinguistische Perspektive. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (67–73). Wiesbaden: Springer.

- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krewer, B., & Eckensberger, L. H. (1991). Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (573–594). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655–670.
- Meier, G. (2014). Cette entraide et ce tutorat naturel qui s'organise entre eux: A research framework for two-way bilingual immersion programmes. In: N. Morys, C. Kirsch, I. de Saint-Georges & G. Gretschi (Hrsg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum* (47–68). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meier, G. S. (2017). The Multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8 (1), 131–161.
- McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2020). Reconsidering Tandem Learning Through a Translanguaging Lens. A Study of Students' Perceptions and Practices. In: C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education* (59–77). New York: Routledge.
- Neyer, Franz J., & Asendorpf, Jens B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. 6. vollständig überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL QUARTERLY*, 33 (3), 329–348. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://www.jstor.org/stable/3587668?seq=1>.
- Prokopowicz, T. (2019). Interkulturelle Kommunikation in mehrsprachigen Lernarrangements. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (329–332). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roche, J. (2018). Lingua Franca als Instrument in Wissenschaftskulturen und Wissenschaftssprachen. In: J. Roche & E. Venohr (Hrsg.), *Kultur- und Literaturwissenschaften* (77–88). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schneider, R. (2020). *Virtuelle Aufgabenbearbeitung in mehrsprachigen Gruppen. Eine qualitative Studie in der Französischlehrerbildung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>.
- Welch, I. (2015). Building Interactional Space in ESL Classroom to Foster Bilingual Identity and Linguistic Repertoires. *Journal of Language, Identity & Education*, 14 (2), 80–95. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2015.1019784>.

Welsch, W. (1999). Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In: M. Featherstone & S. Lash (Hrsg.), *Spaces of Culture. City, Nation, World* (194–213). London: Sage.

Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In: L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum?: Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (39–66). Bielefeld: transcript.

Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L., & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD thesis, Prifysgol Bangor University. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <http://e.bangor.ac.uk/9832/>.

Xue, L., & Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue: sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en didactiques des langues et cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 12 (3), 195–221. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://doi.10.4000/rdlc.1037>.